
Николета МИЛОШЕВИЋ
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 37.061/.062
Прегледни чланак
БИБЛИД 0579-6431; 34 (2002) с.193-212

УТИЦАЈ САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ НА СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГЊУЋЕ УЧЕНИКА

Резиме. У сарадњи породице и школе видимо могућност решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану интерперсоналних односа и школског постигнућа. Издвајамо схватање о утицају мезосистема на дечји развој, према коме непосредни односи у једном микросистему – породици – могу деловати на односе у другом микросистему – вршњачким групама, или се одразити на успех у учењу. Већина аутора сагласна је да су начини и области деловања породице бројни и разноврсни и да они зависе од карактеристика шире друштвене и културне заједнице у којој дете одраста, као и од способности и припремљености родитеља. Успешност сарадње породица-школа у великој мери зависи од личности наставника и начина вођења комуникације са родитељима. Канали комуникације морају бити стално отворени, у супротном, ефективни напори могу постати неефективни. Неопходно је успоставити систем перманентног фидбека како би наставник, исто као и ученик и његови родитељи, могао да прати напредак у васпитно-образовном процесу. Заједничко планирање и спровођење донетих одлука, постојање истих норми понашања, заједнички прихваћени циљеви, нужан су предуслов за оптималан развој детета. Указујемо на неопходност организоване и планске активности школе (курсеви, семинари, трибине, предавања, дискусије) на популаризацији педагошко-психолошких знања међу родитељима, као и обуке наставника у области комуникационе компетентности.

Кључне речи: породица, школа, сарадња, социјално понашање, школско постигнуће.

Породица као основно социјално окружење у коме се личност развија и формира, и школа као представник институционалног васпитања и образовања, битни су чиниоци у развоју сваког појединца, као и друштва у целини. Стога није необично да су код нас, а и у читавом свету, породица и школа предмет сталних проучавања. Психодинамика породичног живота (Екермен, 1987) намеће веома много варијабли које треба истраживати, почев од начина васпитања деце, врсте помоћи која се пружа детету, формирања радних навика и сл. Дискусија о васпитању и образовању ученика у школи никад се не завршава без упућивања на однос породице према циљевима васпитања, дисциплини и школском постигнућу. Када ученици не остварују адекватне односе са вршњацима и задовољавајуће школске резултате, наставници најчешће

криве породицу, истичући немарност родитеља у погледу систематског рада са децом, неразвијеност потребних навика и самодисциплине. Сарадња са родитељима обично се сматра фундаменталном у побољшању социјалног понашања ученика, а укључивање родитеља у процес учења њихове деце једна је од водећих идеја савремене реформе школства (Lickona, 1992). Већина аутора сагласна је да су начини и области деловања породице бројни и разноврсни и да они зависе од карактеристика шире друштвене и културне заједнице у којој дете одраста, као и од способности и припремљености родитеља. Свакако, родитељи се разликују према способности опажања проблема, мотивацији и кооперативности, али једино родитељи имају континуирани утицај на живот детета, као и легалну, моралну и социјалну одговорност за дете. Стога родитељи не могу бити игнорисани у решавању школских проблема. Активности породице и школе као два примарна социјализацијска окружења су различите, али комплементарне јер представљају део интегралног сложаја. Повезивањем породице и школе обезбеђује се обухватност и трајност васпитно-образовних утицаја на индивидуу. У Енглеској се још крајем XIX века јављају први практични покушаји укључивања родитеља у живот и рад школе; оснивају се добровољне организације као што су: родитељ–наставник удружења, приватни родитељски клубови, родитељ–наставник групе, као и државно-федеративно удружење родитељ–наставник (Goodacre, 1970).

У сарадњи породице и школе видимо могућност решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану интерперсоналних односа и школског постигнућа. Креатори програма намењених побољшању социјалног статуса непопуларне деце морали би да обрате пажњу на једну од најмоћнијих примарних група – породицу (Allen, 1984), јер своја искуства о међусобним односима у породици дете, у већој или мањој мери, генерализује на односе у којима ће се наћи у току свог живота. Превентивни рад усмерен на побољшање социјалног статуса непопуларне деце захтева што ранију интервенцију (млађи школски узраст), додатну едукацију наставника и мотивисање родитеља за сарадњу, што је врло деликатно подручје у околностима када су породични односи нефункционални, а дете није »узоран« ученик. Адекватан рад са непопуларном децом је неопходан јер је низак степен прихваћености од стране вршњака, удружен са школским неуспехом, предуслов лоше социоемоционалне прилагођености и асоцијалног понашања. Када расправљамо о лошем школском постигнућу морамо имати у виду да лоше школско постигнуће није нужно недостатак способности, већ често последица неа-

декватне подршке околине. Стога, сарадња породице и школе на плану побољшања социјалног понашања и школског постигнућа ученика захтева реципрочну интеракцију родитеља и наставника, усклађивање активности, изградњу позитивних ставова у оба смера, обезбеђивање комплементарности улога и такву расподелу утицаја да родитељ и наставник имају контролу над својим доменом активности.

За потпуније разумевање утицаја сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика издвајамо схватање о утицају мезосистема на дечји развој, према коме непосредни односи у једном микросистему – породици – могу деловати на односе у другом микросистему – вршњачким групама – или се одразити на успех у учењу (Bronfenbrenner, 1979).^{*} Према наведеном схватању, развојни потенцијал два или више окружења повећава се када особе које су укључене у заједничке активности или примарне дијаде у различитим окружењима чине затворену мрежу активности, односно када сваки члан система учествује у заједничким активностима са сваким другим чланом. Овај склоп постаје оптималан ако је сваки члан у интеракцији са свим другим члановима у свим окружењима и ако је испуњен услов да се расподела моћи постепено мења у корист особе која је у развоју. Расправљајући о мезосистему и људском развоју, Бронфенбренер наводи четири општа типа везе између породице и школе: (а) *учеиће у више окружења* – настаје када се једна особа укључи у активности у више од једног окружења, на пример, кад дете проводи време и код куће и у школи; (б) *индиректне везе* – када иста особа не учествује активно у оба окружења, веза између њих може да се успостави и преко трећег лица које служи као *посредничка веза* између особа у тим окружењима, на пример, дете као посредник између родитеља и наставника; (в) *комуникација између окружења* – када се поруке преносе из једног у друго окружење са отвореним намерама да се особама у другом окружењу пруже специфичне информације, на пример, родитељски састанак; (г) *знање о другом окружењу* – информације или искуство који постоје у једном окружењу а тичу се другог, на пример, родитељ обавештава наставника о специфичном догађају који се десио у породици.

^{*} Bronfenbrenner (1979) дефинише *окружење* као место са одређеним физичким карактеристикама на коме се учесници укључују у одређене активности налазећи се у одређеним улогама (на пример, ћерке, родитеља, наставника итд.) током одређених временских периода. Сложена међусобних односа унутар непосредног окружења назива се *микросистем*. Принцип међусобне повезаности сматра се применљивим не само унутар окружења већ и између два или више окружења у којима особа у развоју постаје активан учесник – *мезосистем*.

Међутим, остваривање квалитетне, континуиране, планске и конструктивне сарадње на релацији породица–школа је проблем с којим се суочавају како наставници, тако и родитељи. У националном извештају изнети су подаци да од 22.000 анкетираних наставника државних школа, 90% наводи као проблем одсуство подршке родитеља, 89% злостављане и занемарене ученике у својим одељењима, а скоро 70% болест и неухраћеност ученика (Lickona, 1992). Резултати испитивања показују да је права сарадња породице и школе релативно ретка током основног образовања, а да готово не постоји током средњег и високог образовања (Stevenson & Baker, 1987; Epstein, 1992; Stevenson & Stigler, 1992). Ову појаву аутори приписују недовољним напорима просветних радника да укључе родитеље у процес школовања њихове деце, посебно у периоду преласка ученика из основне у средњу школу (Eccles & Roeser, 1999). С друге стране, родитељи немају довољно времена, енергије, знања или се сматрају некомпетентним и не схватају какву улогу имају у образовном процесу (Eccles & Harold, 1993).

За реализацију јединствених васпитно-образовних циљева породице и школе неопходна је сарадња на принципу партнерства, међусобног поверења, поштовања и разумевања наставника и родитеља.

Социјално понашање деце

У проучавању социјалног понашања деце пажња истраживача усмерена је, претежно, на однос родитељ–дете, јер се сматра да су родитељи примарно одговорни за социјализацију понашања и развој мотива постигнућа. Социјализација деце у породици подразумева двосмерни процес: утицај родитеља и других чланова породице на дете, али и утицај детета на родитеље. То значи да дете није објект који пасивно прима утицаје одређених агенаса социјализације, већ дете кроз интеракцију са другима активно утиче на исход сопствене социјализације. Стога је за закључивање о улози одређених агенаса у социјализацији потребно знати какве односе и какву интеракцију остварује појединац са својим социјалним окружењем.

Најчешће, нуклеарна породица састоји се од мајке, оца и једног (или више) детета. Међутим, један од родитеља може да буде стално или повремено одсутан из куће (или оба родитеља могу да буду одсутни), за које време други одрасли преузимају уобичајене родитељске улоге. Понекад, јединица породице укључује, поред родитеља и њихове деце, и друге одрасле чланове. Најзад, породице се могу у великој мери

разликовати по броју деце, њиховом полу, узрасту и редоследу рађања. Свака од ових разлика може се посматрати као независна варијабла у односу на неке аспекте дечјег развоја и њиховог понашања. Величину породице истраживачи директно повезују са интеракцијом у породици (родитељ–дете, дете–брат и дете–сестра). Bossard (према: Хофман и Липит, 1969) је проучавао варијабле као што су: фреквенција интеракције, доступност средстава и расположивост личних улога. Покушај разумевања срединских фактора преко којих је редослед рађања повезан са дечјом личношћу и понашањем представља студија ауторке Ласко (према: Хофман и Липит, 1969). У својој лонгитудиналној студији посматрала је домаћинства, у размацама од по шест месеци, с циљем проучавања и поређења положаја старијег и млађег детета у истој породици. Да би се објасниле разлике у личности између старијег и млађег детета поређено је понашање мајке према старијем и млађем детету када су била истог узраста и доследност понашања мајке према сваком детету у току више година. Налази показују да се, у просеку, родитељи према старијем детету понашају мање нежно, да га више ограничавају и присиљавају на оно што они хоће. Током година, са првенцима се поступа на мање доследан начин. У почетку, положај првенца је повољнији од положаја које млађе дете икад доживи, али до треће-четврте године са њима се поступа мање нежно него са млађим дететом сличног узраста. Утврђено је да су млађа деца (посебно дечади), агресивнија и више такмичарски оријентисана од старије деце или јединаца (Argyle, 1969), што вероватно проистиче из настојања за такмичењем са старијим братом или сестром. Такође, млађа деца су више социјално експанзивна и поседују виши степен емпатичности од старије деце.

Опште је прихваћено становиште да породица представља за мало дете модел друштва. Своја искуства са првим особама међу којима се нашло, о њиховим међусобним односима и поступцима, дете у већој или мањој мери генерализује, тј. проширује и на друге људе, заједнице и односе у којима ће се наћи у току свога живота. Родитељи, браћа, сестре и остали чланови породице за дете су узор људског друштва и односа у њему. То не значи да се ставови детета касније не могу изменити, па и претворити у своју супротност. Ипак, искуства у детињству остављају дубок траг у свакој личности. Познато је да се деца која су, услед крајње размажености, постала себична, саможива, безобзирна и хировита, у одрасло доба тешко ослобађају своје егоцентричности и неспособности за конструктивну сарадњу са људима. Можда је статус у друштву кога дете прво постаје свесно –

полни статус. Однос мајка–отац може скоро директно да се повеже с дететом преко процеса који су важни за дете. На пример, дете примећује однос ауторитета између мајке и оца, и то може да утиче на његов избор идентификације; степен брачне тензије може да утиче на дечје осећање сигурности. Ове варијабле могу, такође, да се повежу са дететом на мање директан начин. Хофман и Липит (1969) истичу да када је отац доминантан над мајком, мајка је доминантна над дететом, а дете је, настављајући редослед »кљуцања«, доминантно над другом децом у обданишту/школи. Дакле, аутори повезују однос између родитеља, прво са односом родитељ–дете, а тек онда са самим дететом. Хофман и Липит (1969) су користили и дечја опажања ауторитета у односу отац–мајка и извештаје мајке о томе који родитељ има главну реч приликом доношења важних породичних одлука. Ови налази указују на то да дечји избор идентификације, а вероватно и дечја прилагођеност друштву, могу да буду под утицајем односа између оца и мајке, који у било којој породици одговара или не одговара односима мушкарац–жена у ширем друштву. Такође, строга дисциплина у породици ствара код детета непријатељски став према родитељима и социјалном окружењу. Атмосфера строге дисциплине рађа побуну у детету јер га присиљава да се понаша на прописан начин. Када је дисциплина у породици неадекватна и недоследна, код деце се развијају особине као што су: колебљивост, несигурност, слаба самоконтрола. Наглашена брига и »мажење« могу формирати себичност, осетљивост и смањену толеранцију на неуспех. Посесивност родитеља, нарочито мајке, која се манифестује претераном бригом и наметањем атмосфере на принципу »дозвољено–забрањено«, формира код детета недостатак иницијативе и зависност од других.

Социјализација која започиње у породици бива допуњавана и утицајима других, ширих, спољашњих фактора (школа, средства масовне комуникације и др.) који утичу на формирање зреле и стабилне личности. Поласком у школу деца ступају у односе који су за њих нови и другачији од односа у породици, при чему су међусобни односи ученика од посебног значаја у развоју и сазревању личности. Вршњачке групе развијају тежњу за идентификацијом и утичу на формирање независности и самосталности. Кроз дружење са вршњацима деца се осамостаљују у односу на одрасле, стичу реалнији појам о себи и задовољавају потребе за социјалном повезаношћу, припадањем и наклоношћу. Међутим, неоствареност адекватног односа са вршњацима (изолованост, одбаченост, међусобно неповерење и учестили сукоби)

може имати трајне негативне последице по развој личности. Поставља се питање да ли односи у породици утичу на вршњачке односе, тј. да ли су ка вршњацима више оријентисана деца која у породици не могу да задовоље своје емоционалне потребе, што би указивало на компензаторну улогу вршњака, или су можда односи у породици предуслов за остваривање блискости са вршњацима. Подаци истраживања на узорку младих Београђана (Јоксимовић, 1988, 1992) показују да су ка вршњацима више усмерени млади који су са родитељима ређе у сукобу, као и они који афективне односе у породици оцењују као уравнотежене и узајамне. Аутор закључује да складна породична атмосфера подстиче социјалну експанзивност младих и доприноси њиховом повезивању са вршњацима. Подаци истраживања на узорку младих Србије (Јоксимовић, 1986) показују да блискост младих са вршњацима не мора да буде знак удаљавања и одвајања од родитеља. Висока повезаност између односа младих са родитељима и са вршњацима значи да су млади који имају складне односе са родитељима обично и са друговима у добрим односима, док они који имају извесних проблема у односу са родитељима чешће долазе у сукоб и са пријатељима. Анализа задовољства ученика различитим аспектима школског и личног живота (Јоксимовић, 1991) показује да постоји позитивна повезаност између задовољства односом са родитељима и односом са вршњацима, као и да задовољство личним животом у целини у значајној мери зависи од задовољства односима са родитељима и са вршњацима.

Оријентацију детета према вршњацима можемо посматрати као неку врсту моста између породице као стимулус-ситуације за дете и карактеристика детета као резултат васпитног утицаја породице. Резултати неких истраживања конзистентни су с хипотезом да односи ученика с вршњацима у значајној мери зависе од опште атмосфере која влада у школи/одељењу, али и од климе која преовлађује у породици. Magnusson, Duner и Zetterblom (1975) указују да су потешкоће које непопуларна деца доживљавају приликом успостављања и одржавања пријатељстава само део једног много комплекснијег сета проблема у личности и интерперсоналним односима. Извор ових проблема аутори приписују клими која преовлађује у породици, што потврђују и резултати њихове лонгитудиналне студије. У студији су праћена деца оба пола, високе, просечне и ниске популарности. Ове три групе нису се разликовале у интелигенцији, образовном статусу родитеља или другим факторима. Резултати су указали на значај породичне

атмосфере као функцију популарности њихове деце. Најчешће, непопуларна деца потичу из породица које карактерише: незадовољство родитеља животом и васпитањем детета, конфликт између родитеља и детета. Резултати студије указују на висок степен корелације између емоционалних односа у породици и дејих пријатељстава. Интересантан је покушај Ратке (према: Хофман и Липит, 1969) да повеже ауторитет родитеља са понашањем и ставовима мале деце. Сваки родитељ је одговарао на упитник о својим поступцима у вези са ауторитетом и дисциплином. За децу је коришћен интервју у коме су многе ставке изједначаване са ставкама у упитнику за родитеље. Поред тога, деци су дата два пројективна теста: један, у коме се дају одговори у вези са цртежима на којима су представљене пријатне и непријатне ситуације односа са родитељима и, други, поступак играња лутком. Такође су дате три експерименталне ситуације у којима су одрасли примењивали различите типове ауторитета како би навели дете да се повинује наредбама. Откривено је неколико тенденција, као што је однос између аутократске дисциплине која спутава и пасивног и непопуларног детета.

Већина психолога се слаже у ставу да су за формирање зреле личности најважнија три фактора: љубав, осећај сигурности и постојање хармоничних односа између родитеља. Из поремећаја у односу родитељ–дете проистичу: ниска мотивација за постигнућем, неуспех у учењу и многи други проблеми у когнитивном и социјалном развоју (Rutter, 1985). Истраживање социометријског статуса ученика III разреда београдских средњих школа (Крњић, 1981), показује да ученике са *високим социометријским статусом* карактерише: висок степен емоционалне прихваћености од стране групе, низак степен одбацивања, већа емоционална експанзивност, бољи школски успех, виши социоекономски статус породице, виши IQ, виша социјална интелигенција; док ученике са *ниским социометријским статусом* карактерише: низак степен емоционалне прихваћености, висок степен одбацивања, мања емоционална експанзивност, слаб школски успех, низак социоекономски статус породице, нижи IQ, нижа социјална интелигенција. Такође, утврђена је разлика у цртама личности ученика са високим и ученика са ниским социометријским статусом. Уочена је тенденција да ученике високог социометријског статуса карактерише: срчаност, отвореност, дружељубивост, способност апстрактног мишљења, суздржљивост, опрезност, самопоузданост, независност, доминантност, веселост, безбрижност, друштвеност, слаба снага суперега, неустрашивост, спонтаност, предузимљивост и сигурност.

Ученике ниског социометријског статуса карактерише: слаба снага суперега, неустрашивост, спонтаност, предузимљивост, незрелост, зависност, емоционална нестабилност, охолост, недруштвеност, суздржљивост, сигурност, независност и срданост. Дакле, ученици ниског социометријског статуса имају релативно високе скорове у многим пожељним цртама личности, али зато не поседују нека друга значајна обележја. Истраживање показује да је школски успех један од најзначајнијих фактора који делује у процесу интерперсоналног избора, управо зато што је »највидљивији« и што произлази из две базичне варијабле: социоекономског статуса и интелигенције.* Највећи број ученика високог социометријског статуса налази се у категорији »најстарије дете«, затим у категорији »најмлађе дете«, а најмање у категорији »јединац«. Највећи број ученика ниског социометријског статуса налази се у категорији »јединац«, затим у категорији »најстарије дете«, а најмање у категорији »најмлађе дете«. Расправе о положају детета у породици у односу на осталу децу истичу да су старија деца озбиљнија, затворенија и мање дружељубива, а млађа деца потпуна супротност – ведра, весела и безбрижна. Према неким ауторима, дете–јединац се теже прилагођава, нема довољно самопоуздања и често показује емотивну неуравнотеженост. Други аутори сматрају да могуће негативне особине не потичу од положаја детета у породици, већ да карактеристике детета зависе од васпитања.

Социјално неприлагођено понашање детета постаје најпре видљиво у школи. Током школовања дете се често налази на раскрсници различитих путева и у њему се развијају одбрамбени механизми: недисциплина, агресивност, наметљивост, себичност; или супротно: повученост, неповерење, подозривост, маштање итд. Прихваћеност и топла породична клима представљају један од најважнијих услова у оквиру кога ће родитељи директним подстицањем, или служећи као модели, утицати на квалитет вршњачких односа. Топли и срдачни родитељи доприносе децјој заинтересованости за другог, спремности за сарадњу, као и способности да саосећају с другима. Односи међусобног поверења и уважавања, који се примарно развијају у породици, генерализују се и на остале социјалне односе. Поред породице, повољну основу за социоемоционални развој и школски успех представљају одељења у којима се

* Многобројна истраживања социометријског статуса и децјих пријатељстава показују да су вршњачки односи повезани са школским успехом ученика. На узорку ученика од IV до VII разреда, Sells и Roff (према: Hartup, 1970) утврдили су позитивну корелацију између школског успеха и популарности, као и да висина корелације опада са узрастом.

интензивно развијају односи сарадње. Демократска и сарадничка атмосфера доприносе већој повезаности и блискости међу ученицима. Заступници алтернативног образовања наглашавају да је једно од значајних обележја отворених школа могућност обезбеђивања ученичког афективног развоја. Ову тврдњу заснивају на претпоставци да повећана интеракција и заједничке активности у отвореним одељењима утичу на формирање и развој интерперсоналних односа. Поређење образаца дечјих пријатељстава у отвореним и традиционалним одељењима иде у прилог овој тврдњи (Hallinan, 1976). Заједничке активности наставника, ученика и родитеља у и *изван* одељења од велике су важности за оптималан развој ученика.

Школско постигнуће

Школско постигнуће зависи од више чинилаца који представљају један сложен систем различитих узајамних утицаја личности ученика и особности услова под којима се то постигнуће остварује. Проблем утицаја породице на школско постигнуће ученика већ дуго времена представља предмет интересовања многих психолога и педагога. Велики број истраживача концентрише се на испитивање породичних детерминанти школског постигнућа ученика, као што су: социоекономски статус породице, образовни ниво родитеља (посебно образовни ниво мајке), величина и састав породице, емоционални односи међу члановима породице, говорни обрасци у породичној средини, ангажовање родитеља у активностима школе.

Истраживачи у области образовања и васпитања користе термин »социоекономски статус« да би означили индивидуалну или породичну позицију у хијерархијском континууму који је дефинисан варијаблама као што су: друштвена класа, тип домаћинства, степен формалног образовања, занимање, породични приходи и место становања. Такви параметри су индиректно повезани с процесом социјализације и карактеристикама индивидуе или породице, као што су: норме понашања, вредности, образовне и професионалне аспирације. Сматра се да за разумевање детета као функционалног дела породичне групе, проучавање мора да узме у обзир историју те групе, укључујући и социоекономски статус, како би се постигло разумевање дечјих актуелних искустава у породици. Разумевање улоге родитељских акција унутар ширих веза између породице и школе захтева разматрање утицаја кључних карактеристика породице. На пример, многа истраживања потврђују везу између социоекономског статуса породице и школског постигнућа. Налази

тих истраживања показују да деца из породица са високим социоекономским статусом постижу боље школске резултате и виши степен образовања од деце која потичу из породица са нижим социоекономским статусом.

Сматра се да највећи степен релијабилности и валидности имају следећи индикатори социоекономског статуса: занимање, образовање и породични приходи. Нека истраживања показују да је социјализација детета повезана с тим да ли очев положај у служби зависи од његовог формалног образовања или од личних карактеристика. Dyer (према: Хофман и Липит, 1969) је показао да се очево задовољство послом преноси на дете и да тако утиче на аспирацију родитеља у погледу посла којим ће се бавити дете. Тако се, на пример, занимања могу класификовати с обзиром на њихов фрустрациони потенцијал и могућности која она пружају за испољавање непријатељства. Таква класификација може да буде значајна за интеракцију у оквиру породице, дечје понашање и школско постигнуће. У поређењу са другим социјалним карактеристикама породице (величина породице, породични приходи, положај у служби), образовни ниво родитеља је значајнији предиктор школског постигнућа ученика. Велики број истраживања потврђује позитивну повезаност образовног статуса родитеља са мотивацијом детета за успех у школи и указује да је виши ниво образовања битан чинилац који стимулише родитеље за сарадњу са школом. Родитељи са вишим степеном образовања поседују и виши ниво васпитне свести, што значајно утиче на природу контакта са школом. У испитивању образовног нивоа родитеља истраживачи се углавном усмеравају на образовни ниво мајке из следећих разлога: (а) у потпуним породицама мајке су укључене у већину свакодневних школских активности деце (Youniss & Smollar, 1985); (б) од нивоа образовања мајке зависи свакодневни стил живота осталих чланова породице и васпитни услови одрастања детета; (в) у око 90% непотпуних породица, деца живе углавном са мајком или са мајкама које се никад нису удавале; (г) у околностима разведених бракова у којима постоји сарадња разведених брачних парова, већина очева не учествује у процесу васпитања детета.

Васпитање детета у непотпуној породици је сложен и деликатан процес. Недостатак једног родитеља представља озбиљну сметњу за успешно функционисање породице, изазивајући многе проблеме економске, социјалне, правне, психичке и едукативне природе. George и Wilding (према: Davie, 1979), проучавајући школско постигнуће деце која живе у непотпуним породицама, у којима су очеви одвојени или разведе-

дени, утврдили су погоршање школског постигнућа у 20% случајева. Такве налазе тумаче материјалном тензијом и осиромашеним породичним интеракцијама насталим услед развода брака. Резултати истраживања у нашој средини (Piorkowska-Petrović, 1990) показују да и поред релативно високог нивоа запослености испитиваних разведених мајки, њихови приходи из радног односа не подмирују трошкове живота. Око половине испитиваних самохраних разведених мајки свој материјални положај процењује као подношљив, уз опаску да се у породици води брига о издацима, док исто толико мајки сваког месеца има финансијске тешкоће. Више од четвртине деце из непотпуних породица нема погодне услове становања, тј. своју собу са неопходним намештајем (посебан лежај, писаћи сто, место за игру, књиге и школски прибор). Добијени подаци показују да више од половине бивших брачних другова одржава редовне међусобне везе ради заједничког договора о начину васпитања детета. Међутим, петина испитаних мајки је после развода брака у потпуности прекинула своје односе са бившим супругом, што отежава одржавање контаката оца и детета. На основу анализе резултата, може се закључити да је потреба разведеног родитеља који напушта породицу за даљим психичким везама са дететом, па на изванредан начин и са мајком детета, више »тајни сан« него реалност. У околностима када је статус самохране мајке праћен ниском зарадом, сиромашним домаћинством и одсуством активног учешћа оца у процесу васпитања детета – маркирано је лоше школско постигнуће.

До 1979. године велики број истраживања људског развоја био је ограничен на микросистемски ниво – испитивања деце у само једном окружењу. Почетком 80-их година приметан је пораст интересовања истраживача за проучавање међусобне везе породичног и ванпородичног контекста (друштвена заједница, школа, културни, историјски, политички утицаји) на дечји развој. Док истраживачи углавном утврђују школско постигнуће тако што прате промене током школске године, Hayes и Grether (према: Bronfenbrenner, 1979) су пратили ученике не само у периоду током школске године, већ и у периоду за време летњег распуста. Резултати су варирали у зависности од животних околности деце. Иако су ученици из различитих друштвених и етничких група на јесен кретали у школу са приметно различитих нивоа и добијали различите оцене током године, главна разлика је настајала током летњег распуста. За време распуста бела деца из добростојећих породица напредовала су отприлике истим темпом, док су она из сиромашних и црних породица напредовала

спорије. На основу анализе резултата, аутори закључују да се значајна разлика у школском постигнућу између друштвених класа и раса не може приписати само ономе што се дешава у школи, већ и ономе што се дешава *изван* ње. Дакле, кључ веће ефикасности школе не треба тражити искључиво унутар школе, већ и у њеним везама са другим окружењима у друштву.

Резултати бројних истраживања указују на разлике у когнитивном развоју између деце која потичу из нижих социјалних слојева и њихових вршњака, истичући да су те разлике, у периоду када дете крене у школу, већ толике да их је тешко компензовати и битно утичу на школско постигнуће деце из нижих социјалних слојева. Bloom (1981) је дефинисао основне факторе који негативно утичу на когнитивни развој и школско постигнуће ученика: (а) неповољни говорни обрасци у породичној средини; (б) деца у мање подстицајној средини немају искуства о самој средини; (в) деца у таквој средини имају мање могућности да решавају мисаоне проблеме у односу на децу која одрастају у подстицајној средини; (г) слаба комуникација између деце и одраслих у социокултурно неразвијеној средини. Расправе о посебности језика деце која потичу из социокултурно неразвијене средине, истичу да припадност социокултурно неразвијеној средини редукује деље говорне способности, што се касније испољава у тешкоћама учења, читања, проширивања речника, флексибилног говора и разумевања вербалног израза (Милошевић, 2001а, 2001б). Родитељи деце која одрастају у социокултурно неразвијеној средини наглашавају значај високог школског постигнућа, али нису у могућности да помогну својој деци да побољшају школско постигнуће и радне навике. Такође, очекивања наставника су битан фактор школског постигнућа ученика из социокултурно неразвијене средине (тзв. »пигмалион ефекат«). На пример, уколико је наставник уверен да ученик из социокултурно неразвијене средине није способан за висока школска постигнућа, мањи је степен вероватноће да ће наставник пружити ученику адекватне могућности за испољавање способности. Стога, ученик под утицајем наставника и других значајних одраслих који га уче да је *другачији* – формира слику о себи у складу са рефлексима школског окружења, интериоризује низак степен самовредновања, постаје мање самоуверен. Резултати неких истраживања показују да су наставници више наклонени ученицима из средњих и виших социјалних слојева, него ученицима из нижих социјалних слојева. Davie (1979) је утврдио да су интелектуално успешнија деца из породица у којима се деца подстичу на успех, чији се родитељи

интересују за дејчи развој и настоје да развију њихове вербалне способности. Wolf (према: Davie, 1979) је утврдио позитивну повезаност IQ са следећим димензијама породичне средине: родитељско подстицање дејчег интелектуалног развоја, активности које доприносе богаћењу дејчег речника, степен до којег родитељи одређују услове учења у кући и степен помоћи коју му пружају у школским и ваншколским активностима. Истиче се да деца која потичу из породица окарактерисаних као пријатељске, отворене и демократске имају виши IQ од деце која потичу из ауторитарних породица.

У проучавању везе између породице и школског постигнућа истраживања су традиционално усредсређена на развој дејчих когнитивних вештина и мотивације, а не разматрају утицај родитељског учешћа у школским активностима. Укључивање родитеља у образовни процес сматра се значајним фактором школског постигнућа ученика. Резултати истраживања показују да деца чији су родитељи у већем степену укључени у школске активности постижу бољи успех у учењу од деце чији су родитељи у мањем степену укључени у школске активности (Stevenson & Baker, 1987). Предлажу се различите форме учешћа родитеља у животу школе (Comer, 1980; Epstein, 1992), као што су: ангажовање родитеља у активностима одељењских и школских организација (родитељ–наставник удружења), праћење рада и резултата ученика, ангажовање родитеља на решавању проблема школе, организовање заједничких акција и сл. Такво учешће родитеља повезано је са позитивним образовним очекивањима, интересовањем и подршком ученику (Eccles & Roeser, 1999). Све ове форме сарадње породице и школе омогућавају бољу информисаност родитеља, пружање неопходних стручних знања за правилно васпитање деце што се свакако рефлектује и на школско постигнуће ученика. Полазећи од претпоставке да ће ученици чији родитељи у већем степену учествују у активностима школе постизати бољи успех у учењу од ученика чији родитељи учествују у мањем степену, Stevenson и Baker (1987) спровели су истраживање на узорку од 179 ученика, родитеља и наставника. Утврђена је позитивна корелација између образовног нивоа мајке и степена родитељског учествовања у активностима школе. Резултати показују да је на млађем школском узрасту већи степен учешћа родитеља у активностима школе. Образовни ниво мајке и узраст детета су снажнији предиктори родитељског учествовања у активностима школе код дечака, него код девојчица. Истраживања потврђују да родитељи ученика који постижу високе школске резултате имају позитиван став према наставницима,

школи и да јасно испољавају очекивања о постигнућу своје деце (Kimmel & Weiner, 1995). Даље, утврђено је да укључивање родитеља у свакодневне активности младих у периоду адолесценције (на пример, заједничко разматрање одлука и планова за будућност, обраћање пажње на оцене) утиче на постизање бољих школских резултата. На основу анализе резултата 101 студије о односу између школског постигнућа, социоекономског статуса и породичне климе, White (према: Kimmel & Weiner, 1995) закључује да клима која преовлађује у породици у знатно већем степену корелира са школским постигнућем, него са једном или чак комбинованом групом социоекономских индикатора.

Многобројна истраживања развојка деце когнитивне компетенције упућују на јаку повезаност између квалитета интеракције родитељ–дете и школског постигнућа. Стога породицу као фактор који утиче на школско постигнуће ученика треба истраживати са аспекта њеног функционисања у целини и у односу на сваког члана појединачно. Резултати истраживања (Davie, 1979) показују позитивну повезаност између животног стила породице, родитељских ставова и поступака према детету и ставова родитеља према осталим агенсима социјализације. Ауторитативни стил интеракције је позитивно повезан са децом когнитивном компетенцијом, док су критичка, директивна и ауторитарна интеракција повезане са мањим напретком у когнитивном развоју (Feldman & Wentzel, 1990). На постојање позитивне повезаности родитељског стила васпитања и школског успеха адолесцената указује истраживање Dornbusch *et al.* (1987). Један од најзначајнијих аспеката овог истраживања је величина и хетерогеност узорка. Аутори су испитивали око 8.000 адолесцената различитог социоекономског статуса, што им је омогућило проучавање унутаргрупних корелација родитељског стила васпитања и школског успеха. На основу анализе података идентификовали су три стила васпитања у интеракцији родитељ–дете и њихов утицај на децу психосоцијалну компетенцију: ауторитарни, пермисивни и ауторитативни. Резултати анализе показују позитивну повезаност ауторитативног стила васпитања са школским успехом адолесцената, док су пермисивни и ауторитарни стил васпитања негативно повезани са школским успехом. Утврђено је да адолесценти који описују понашање својих родитеља као демократско много лакше постижу високе оцене у школи од својих вршњака. Резултати показују да, независно од етничке припадности и социоекономског статуса породице, деца чији су родитељи мање пермисивни и ауторитарни, а више ауторитативни, постижу бољи

школски успех од својих вршњака. Ауторитативни стил васпитања може се описати као комбинација родитељске одговорности, разумевања и постављања захтева. Главна обележја ауторитативног стила васпитања су висок степен прихватања и топлине, психолошке аутономије, демократичности и контроле понашања. На узорку од 120 породица са прворођеним дететом између 11 и 16 година (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989) проучаване су напред наведене три компоненте ауторитативности: *родитељско прихватање*, *психолошка аутономија* и *контрола понашања* у односу на школски успех адолесцената. Породице се нису разликовале према било којој демографској варијабли (социоекономски статус, породични приходи, етничка припадност). Налази показују позитиван утицај ауторитативности родитеља на школски успех и, индиректно, на развој здравог осећаја за аутономију, и још специфичније, на развој здраве психолошке оријентације према раду. Разматрања психосоцијалних медијатора између ауторитативног стила васпитања и школског успеха указала су на значајне ефекте самопоштовања ученика на школски успех.

Препоруке за успешну комуникацију породице и школе

Учешће родитеља у процесу школовања њихове деце треба посматрати као развојни процес (Edwards & Knight, 1997). Комуникација са родитељима је један од најважнијих проблема у процесу школовања деце. Изостанак прикладног извештавања о школским резултатима је извор многих неспоразума и тешкоћа, што резултира енормним губитком у ефикасности образовног процеса и индиректно доприноси формирању негативних ставова ученика према образовању. Потребно је да родитељи буду систематски упознати са циљевима, програмом, организацијом, условима реализације и резултатима васпитно-образовног процеса у школи. Сматра се да активност наставника не треба да се своди само на излагање наставне материје и извештавање о напредовању ученика (Philips & Weiner, 1972). Неопходно је успоставити систем перманентног фидбека како би наставник, исто као и ученик и његови родитељи, могао да прати напредак у васпитно-образовном процесу. Веома је важно правилно одабрати облике, методе и садржај сарадње. Родитељи радије прихватају повремену, несистематску сарадњу са неким конкретним поводом. Лоше владање или други лични проблеми младих, као и лоше напредовање у учењу, важни су проблеми који иницирају сарадњу родитеља са школом. У

случају када дете заостаје у учењу, и када је наставник сигуран да је ученик способан да постигне боље школске резултате, потребно је предузети следеће акције: (а) предложити и припремити домаће задатке чију ће реализацију надгледати родитељи, (б) информисање родитеља сваке недеље о напредовању ученика, (в) постићи што већи степен усаглашености у општем приступу ученику у породичној и школској средини, (г) избегавати критику и етикетирање ученика као »безнадежног« или »глупог«. Дете и адолесцент се налазе под великим психичким оптерећењем када су родитељи претерано амбициозни да њихово дете у свему буде најбоље. Настојање да ученик из свих предмета има одличне оцене није у складу са принципима педагошке психологије. Родитељи знају за које наставне предмете дете има склоности или је већ постигло добре резултате. Дете треба подржати да се у тим предметима докаже, али да се не занемаре други предмети. На тај начин се обавља редистрибуција мотива и дете усмерава према способностима и склоностима. Помоћ и подршка породице и школе у односу на манифестоване склоности и способности ученика имају позитиван утицај на резултате школовања, избор занимања и успех у професији. Дакле, заједничко планирање и спровођење донетих одлука, постојање истих норми понашања, заједнички прихваћени циљеви нужан су предуслов за оптимални развој детета.

Да би комуникација на релацији породица–школа била ефикаснија предлажу се посете породици од стране школског психолога или педагога, као и прикупљање података о односу родитељ–дете и односу наставник–ученик. Школа може бити успешна у остваривању својих функција само уколико је повезана са друштвеном средином и отворена на свим нивоима. Канали комуникације морају бити стално отворени, у супротном, ефективни напори могу постати неефективни. Који тип односа ће преовлађавати на релацији породица–школа зависи од броја отворених комуникацијских канала међу потенцијалним учесницима у васпитно-образовном процесу. Погрешно поступају они наставници/родитељи који реагују тек када проблеми почну да се увећавају. Реакција на манифестовани проблем мора бити благовремена, разумна и објективно спроведена. Успешност сарадње породице и школе умногоме зависи од личности наставника и начина вођења комуникације са родитељем. Наставник у процесу комуникације са родитељима мора да превазиђе уверење да само он поседује стручно (педагошко-психолошко) знање које родитељи треба да усвоје, и да има у виду практично васпитно знање родитеља и њихове васпитне методе (Милошевић,

2000). За утврђивање васпитне вредности односа на релацији породица–школа битне су две димензије: (а) *емоционална* – манифестовање срдечног и топлог односа, (б) *контрола* – огледа се у обиму и карактеру контроле коју врше учесници сарадње једни над другима. Комуникација у великој мери зависи од спремности наставника да *слуша* (не – саслушава!), што уверава родитеља да је наставник заинтересован за његов проблем и да жели да помогне. Родитељ се у таквој ситуацији осећа сигурније и показује већу спремност за сарадњу. Наставник може да погреша када преузима улогу саговорника и уместо њега формулише његов проблем. Уколико наставник емпатијским ставом и невербалном комуникацијом показује пријатељство, саговорник се лакше поверава и спремно износи проблем, осећања и ставове. Емпатија је посебно емотивно стање које није обојено ни симпатијом ни антипатијом, већ доминира отвореност и разумевање човекових проблема и разумно анализирање чињеница. Фигуративно се каже да став емпатије прихвата саговорника разумом, а не срцем. Невербална комуникација је важан део разговора којом се постиже добар резултат у интеракцији (Argyle, 1969). На пример, руковање и тапшање по рамену израз су позитивних порука; не може се седети док саговорник стоји; осећања током разговора изражавају се изразом лица (туга, срећа, задовољство, изненађење и сл.); гестикулација је одмерена и доприноси општем утиску; поглед је усмерен на саговорника, што означава да се проблему поклања потребна пажња; интонација је пријатељска и одражава пуно разумевање; посебно треба избегавати знаке нервозе: добовање прстима по столу, тапкање ногама, устајање, шетање и поновно седање, неодмерен тон, груба интонација и сл. Саговорника не треба прекидати непотребним питањима, а уколико је потребно, питања су кратка, јасна и пригодно интонирана. Задатак наставника је да родитеља припреми за избор најбољег решења, а помоћ и подршка немају обележја готових решења и предлога. Предлагањем готових решења, под претпоставком да их родитељ прихвата, стварају се најмање две могућности: (а) прихваћени предлог није дао жељене резултате и незадовољна особа кривицу приписује наставнику; (б) исход је позитиван, што лако ствара зависност приликом решавања других проблема. У избору најбољег решења не полази се од начина размишљања »шта би било – кад би било«, већ се ослања на оно »што јесте – и како може«. Решење које се не може спровести представља илузију и може довести до тежих последица. Дакле, препоручљиво је поштовати нека од правила успешне комуникације (Rogers, 1951), као што су: (а)

слушати родитеља стрпљиво и пријатељски са извесном дозом интелигентне критичности; (б) одсуство било каквог вредносног процењивања онога што родитељ говори; (в) одсуство одобравања или оспоравања, давања моралних придика; (г) позитиван став према родитељу; (д) разумевање и отвореност за сарадњу; (ђ) не испољавати ауторитативност. Односи сарадње између родитеља и наставника се релативно тешко изграђују, што је претежно последица искључиве оријентисаности наставника на реализацију циљева и задатака предвиђених наставним планом и програмом. Вaspитање је деликатан процес у коме импровизације и површност имају супротан ефекат. Наставник мора да негује смисао за *постепеност* и *систематичност*. Постепеност се односи на сукцесивно смањивање васпитно-образовних проблема. Није препоручљиво да се при сваком сусрету поведе разговор о свим проблемима, већ треба издвојити главна питања. Систематичност обезбеђује повремено враћање назад и разматрање расправљених проблема, јер се постигнути успеси морају одржати.

Дефинисање и опис проблема неће само по себи променити праксу без очекиваног конструктивног деловања просветних власти. Сматрамо да постоји потреба за систематским активностима на плану подстицања и унапређивања сарадње породице и школе. Неопходна је организована и планска активност школе (курсеви, семинари, трибине, предавања, дискусије) на популаризацији педагошко-психолошких знања међу родитељима, као и обука наставника у области комуникационе компетентности. Свакако, промене се не могу брзо постићи и не могу се очекивати спектакуларни резултати трајнијег карактера. Погрешни ставови о васпитно-образовном процесу и лоше навике нису настали у неком кратком временском периоду, па се не могу ни брзо мењати. Нови садржаји и нове навике које родитељи и наставници треба да усвоје захтевају континуирану едукацију. Сарадња породице и школе не може се успешно спроводити без унапређивања процеса рада, трајног стручног усавршавања и познавања одређених метода, садржаја и вештине комуницирања.

Литература

- Allen, V.L. (1984): Self, social group and social structure: surmises about the study of children's friendships; in S.R. Asher & J.M. Gottman (eds.): *The development of children's friendships* (182–203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyle, M. (1969): *Social interaction*. London: Methuen.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bloom, B.S. (1981): *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Comer, J. (1980): *School power*. New York: The Free Press.
- Davie, R. (1979): The home and the school; in J.C. Coleman (ed.): *The school years* (122–143). London: Methuen.
- Dornbusch, S. *et al.* (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1244–1257.
- Eccles, J.S. & R.D. Harold (1993): Parent-school involvement during the early adolescent years, *Teaches' College Record* 94, 568–587.
- Eccles, J.S. & R.W. Roeser (1999): School and community influences on human development; in M.H. Bornstein & M.E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: an advanced textbook* (503–555). London: National Institute of Child Health and Human Development.
- Edwards, A. & P. Knight (1997): Parents and professionals; in B. Cosin & M. Hales (eds.): *Families, education and social differences* (64–76). London: Routledge.
- Ekermen, N.V. (1987): *Psihodinamika porodičnog života*. Titograd: Pobjeda.
- Epstein, J.L. (1992): School and family partnerships; in M. Atkins (ed.): *Encyclopedia of educational research* (1139–1151). New York: Macmillan.
- Feldman, S. & K.R. Wentzel (1990): Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 4, 813–819.
- Goodacre, E.J. (1970): *School and home*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Hallinan, M.T. (1976): Friendship patterns in open and traditional classrooms, *Sociology of Education*, Vol. 49, No. 4, 254–265.
- Hartup, W.W. (1970): Peer interaction and social organization; in P.H. Mussen (ed.): *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. II (361–456). New York: John Wiley & Sons.
- Hofman, L.V. i R. Lipit (1969): Merenje varijabli porodičnog života, *Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja* (865–924). Beograd: »Vuk Karadžić«.
- Joksimović, S. (1986): Međugeneracijski odnosi, *Omladina* 86. *Sondaža javnog mnjenja*. Beograd: Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije i Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje IDN.
- Joksimović, S. (1988): Omladinska prijateljstva i prijateljske grupe; u S. Joksimović i drugi: *Mladi i neformalne grupe*. Beograd: Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije i Centar za idejni rad SSO Beograda.
- Joksimović, S. (1991): Zadovoljstvo učenika pojedinim vidovima školskog i ličnog života, *Nastava i vaspitanje*, 4–5, 346–360.
- Joksimović, S. (1992): Socijalni odnosi i socijalni razvoj adolescenata, *Pedagogija*, 1–2, 37–42.
- Kimmel, D.C. & I.B. Weiner (1995): *Adolescence: a developmental transition*. New York: John Wiley & Sons.
- Krnjajić, S. (1981): *Sociometrijski status učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Lickona, T. (1992): *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Magnusson, D., A. Dunner & G. Zetterblom (1975): *Adjustment: a longitudinal study*. New York: John Wiley.
- Milošević, N. (2000): Porodica i porodično vaspitanje, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 32 (105–117). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. (2001a): Prepričavanje kao sredstvo za podsticanje kulture govora u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33 (362–376). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. (2001b): Dva jezička koda: porodični i školski, naučni skup *Ka novoj školi: pedagoška istraživanja i školska praksa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Philips, E.L. & D.N. Weiner (1972): *Discipline, achievement and mental health*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Piorkowska-Petrović, K. (1990): *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Rogers, C. (1951): *Client centered therapy*. London: Constable.
- Rutter, M. (1985): Family and school influences on cognitive development; in R.A. Hinde, A. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (eds.): *Social relationships and cognitive development* (83–108). Oxford: Oxford University Press.
- Stevenson D.L. & D.P. Baker (1987): The family-school relation and the child's school performance, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1348–1357.
- Stevenson, H.W. & J.W. Stigler (1992): *The learning gap: why our school are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- Steinberg, L., J.D. Elmen & N.S. Mounts (1989): Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents, *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1424–1436.
- Youniss, J. & J. Smollar (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.